

Escolarização dos alunos da educação especial na política de educação inclusiva no Brasil¹

Andressa Santos Rebelo

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) - Corumbá, MS - Brasil.

Professora da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) - MS - Brasil.

<http://lattes.cnpq.br/4949150813114673>

E-mail: andressarbl@gmail.com

Mônica de Carvalho Magalhães Kassar

Pós-Doutorado pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) - Campinas, SP - Brasil. Pós-Doutorado

pela Universidad de Alcalá de Henares (UAH) - Espanha. Doutora em Educação pela Universidade Estadual

de Campinas (Unicamp) - SP - Brasil. Professora da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)

- Corumbá, MS - Brasil.

<http://lattes.cnpq.br/1429290076961055>

E-mail: monica.kassar@gmail.com

Submetido em: 15/07/2017. Aprovado em: 30/10/2017. Publicado em: 02/03/2018.

RESUMO

Ações têm sido realizadas para atender à demanda de alunos com diferentes características nas escolas públicas brasileiras, sob a perspectiva da atenção à diversidade. Para atender a alunos da educação especial, dentre outros procedimentos, foi implantado o Programa de Salas de Recursos Multifuncionais, que oferecem o atendimento educacional especializado (AEE) na rede pública. Este artigo propõe-se a analisar aspectos do Programa de Salas de Recursos Multifuncionais como forma de atendimento especializado empreendido pelo governo federal. Para a sua elaboração foram realizadas análise de documentos educacionais oficiais e levantamento, organização e análise de indicadores educacionais disponibilizados pelo Ministério da Educação. As análises mostram aumento do total de matrículas dos alunos da educação especial e dos espaços para o atendimento educacional especializado. No entanto, a abrangência do programa é bastante restrita em relação à demanda existente, mostrando que parte considerável dos alunos pode não estar recebendo atendimento educacional especializado. Se, por um lado, o acréscimo representa um avanço para as ações na escola pública, por outro, requer o seu contínuo aprimoramento, sob o risco de que apenas a matrícula não venha a garantir o acesso a uma escolarização efetiva para essa população.

Palavras-chave: Política de Educação Especial. Política de Educação Inclusiva. Escolarização. Inclusão escolar.

¹ Trabalho desenvolvido e apresentado originalmente no XII Encuentro Iberoamericano de Educación, em novembro de 2017, na Universidade de Alcalá (Espanha).

Schooling of special education students in the Brazilian inclusive education policy²

ABSTRACT

Some actions have been taken to meet the demand of students with different characteristics in Brazilian public schools, from the perspective of attention to diversity. In order to teach Special Education students, the Multifunctional Resource Rooms Program was implemented, among other procedures. The Rooms offer specialized educational assistance (AEE) in the public school network. This paper aims to analyse some aspects of the Multifunctional Resource Rooms Program as a way developed by the federal government to provide specialized service. It includes the analysis of educational documents and the survey, organization and analysis of educational indicators from the Ministry of education. The analyses show an increase in the number of enrolments of special education students and in the number of places offering educational specialized care. However, the scope of the Program is fairly restricted in relation to the existing demand, which emphasizes the fact that a considerable amount of the students may not be getting specialized educational care. If, on the one hand, the increase represents advancement for the actions in public schools, on the other, continuous improvement is required, under the risk that the enrolment alone will not ensure the access to effective schooling for that population.

Keywords: Special Education Policy. Inclusive Education Policy. Schooling. School inclusion.

Escolarización de alumnos de la educación especial en la política de educación inclusiva en Brasil³

RESUMEN

En la política de educación inclusiva brasileña, algunas acciones han sido efectuadas para acorrer a la demanda de alumnos con diferentes características en las escuelas públicas, bajo la perspectiva de atenuación a la diversidad. Para suplir las solicitudes de la educación especial, mientras otros procedimientos, ha sido implantado el Programa de Salas de Recursos Multifuncionales, que ofrece una atención educativa especializada (AEE) en la red pública. Este artículo presenta un análisis de aspectos del Programa de Salas de Recursos Multifuncionales como la forma de atención especializada emprendida por el Gobierno Federal. Para la elaboración de este trabajo, se realizaron análisis de documentos educativos y levantamiento y organización de indicadores educativos disponibles en el Ministerio de Educación. Los análisis demuestran el aumento del número total de matrículas de los alumnos de la educación especial en las escuelas ordinarias y aunque el número de los espacios para la atención educativa especializada también han crecido, el alcance del Programa es muy restricto en relación a la demanda existente, por consiguiente, parte considerable de alumnos no están a recibir atención educativa especializada. Se, por un lado, el incremento de las matrículas representa avance de la política educativa del país, por otro, se requiere su continuo perfeccionamiento, con el riesgo de que solamente la matrícula sea la única garantía de acceso de escolarización efectiva para esa población.

Palabras clave: Política de Educación Especial. Política de Educación Inclusiva. Escolarización. Inclusión escolar.

² Originally developed and presented at the XII Encuentro Iberoamericano de Educación, in November 2017, at the University of Alcalá (Spain).

³ Trabajo desarrollado y presentado originalmente en el XII Encuentro Iberoamericano de Educación, en noviembre de 2017, en la Universidad de Alcalá (España).

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, diversas ações têm sido realizadas para atender à demanda de alunos com diferentes características nas escolas públicas comuns/regulares brasileiras, sob a perspectiva da atenção à diversidade. Especificamente para alunos que possuem deficiências, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, atendidos historicamente pela educação especial, dentre os programas implantados pelo governo federal, há o Programa de Salas de Recursos Multifuncionais, que se constituiu, nos últimos anos, em recurso central da política de educação inclusiva no país, e pelas características de seu funcionamento, no centro de uma atenção e debate entre profissionais, pesquisadores e pais de alunos. Duas visões distintas disputam o direcionamento das ações de atendimento educacional especializado, denominado pelo Ministério da Educação “AEE”: uma que percebe o papel das instituições especializadas como colaboradoras do processo de educação inclusiva, com ações apenas complementares ou suplementares, e outra que entende que estas devam continuar a ter uma função central nessa política (BARBOSA, 2014; MANTOAN; SANTOS; FIGUEIREDO, 2010; MANTOAN; CAVALCANTE; GRABOIS, 2011). Ressalta-se que no cerne desse debate, há a questão da movimentação de recursos financeiros públicos para as instituições privado-assistenciais. Este aspecto é anterior à elaboração desse programa específico e esteve presente desde o século XX, inclusive nos embates para a elaboração da *Constituição Federal* brasileira e da Lei de Diretrizes de Bases da Educação de 1996 (KASSAR; OLIVEIRA, 1997).

A partir da década de 1990, período posterior à promulgação da *Constituição* brasileira, as políticas voltadas à infância e à adolescência passaram a entrelaçar-se, fortalecendo o movimento de matrículas em massa nas escolas, e os pressupostos de integração/inclusão se mostraram incisivos sobre as políticas sociais.

Especificamente para as crianças da educação especial, a matrícula em escolas também foi exigida. No entanto, no primeiro momento a política educacional considerou que a escolaridade poderia ocorrer em escolas especiais ou comuns/regulares. Após 2003, a política educacional passou a privilegiar a escola comum/regular como opção preponderante para os alunos da educação especial, e educação inclusiva passou a ser aquela que ocorre nas classes comuns. Para sustentação dessa política, foi elaborado o Programa Nacional de Sala de Recursos Multifuncionais, em 2007. Desde então, as salas de recursos fortalecem-se como locus preferencial de atendimento educacional especializado (BRASIL, 2007a), de modo que para o funcionamento adequado desse programa, os alunos devem frequentar a sala de aula comum em um período do dia e no outro receber atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais, de forma complementar ou suplementar à escolarização.

Para indução dessa política, o governo federal passou a considerar a dupla matrícula do aluno da educação especial que estivesse em sala comum e no atendimento educacional especializado, para direcionamento de recursos financeiros do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) às escolas. Nos últimos dez anos, além de contabilizar a dupla matrícula, as escolas que venham a se enquadrar nessa proposta podem contar com financiamento do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). A ação tem por objetivo destinar recursos financeiros às escolas públicas das redes municipais, estaduais e do Distrito Federal da educação básica, com matrículas de alunos da educação especial em classes comuns registradas no Censo Escolar, no ano anterior ao do atendimento. Para tanto, é utilizada a estrutura operacional de outro programa: o Dinheiro Direto na Escola, de modo que os recursos são depositados em contas específicas das unidades executoras e devem cobrir despesas de custeio e capital para a implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (BRASIL, s/d.).

Levando em consideração esses aspectos, este artigo propõe-se a analisar documentos e indicadores da política de atendimento educacional especializado no Brasil no período de 2005 a 2016, para apreender possíveis aspectos da política brasileira de educação inclusiva, que identifica o atendimento educacional especializado com a existência da sala de recurso multifuncional. Optou-se por utilizar como recorte o ano de 2005, tendo em vista que apesar de o programa ter sido criado em 2007, desde aquele ano havia salas de recursos implementadas no país. O ano de 2016 corresponde aos dados dispostos até o presente momento.

POLÍTICA DE INCLUSÃO ESCOLAR NO BRASIL: A INFLEXÃO DAS MATRÍCULAS

Institucionalizada por meio de extensa documentação (BRASIL, 2006; 2008a; 2008b; 2009; 2011; 2015), a formação salas de recursos multifuncionais como meio e lócus de realização de atendimento educacional especializado é a opção encontrada pela política educacional brasileira mais recente para possibilitar amplo alcance de ações dirigidas aos alunos da educação especial, doravante identificados como “alunos incluídos” em sua rede pública de ensino, de modo a caracterizá-la como rede educacional inclusiva.

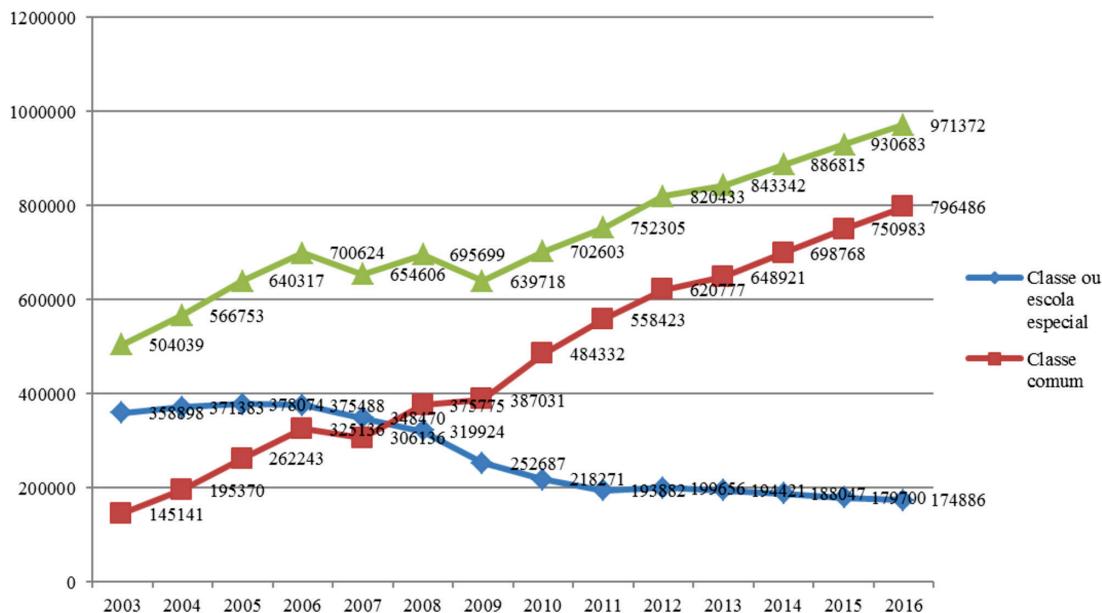
O termo *inclusão* passou a ter importância como eixo da política nacional na medida em que integrou os Planos Plurianuais (PPA) do Brasil, a partir do segundo mandato do presidente Fernando Henrique Cardoso (2000-2003), que teve como uma diretriz estratégica: “Combater a pobreza e promover a cidadania e a inclusão social”. No governo de Luiz Inácio Lula da Silva, o termo permanece em seus dois mandatos: no primeiro (2003-2006), o PPA 2004-2007 recebeu o título “Orientação estratégica do governo Um Brasil Para Todos: crescimento sustentável, emprego e inclusão social”. No documento é possível observar afirmações de inclusão social associadas à desconcentração e redistribuição de renda, redução de desigualdades e operação do consumo de massas. No segundo mandato (2007-2010), o PPA 2008-2011 foi

intitulado “Desenvolvimento com inclusão social e educação de qualidade”. Um *serviço*, tal como a educação é tratada no documento, é alçado à posição de estratégia principal para promover a inclusão social relacionada à redução das desigualdades, à distribuição de renda, ao desenvolvimento inclusivo e sustentável, focalizando em especial os jovens e as populações pobres (MICHELS; GARCIA, 2014). Ressalta-se que a identificação da frequência escolar como elemento crucial para minimização da pobreza, assim como a consequente meta de universalização da educação básica faz parte da agenda dos organismos multilaterais, ao menos desde os finais anos de 1950, de modo a orientar documentos, conferências e declarações mundiais (ONU, 1959; UNESCO, 1960; UNESCO, 1963/1982; UNESCO, 1990).

No contexto da composição do Primeiro Plano Plurianual do governo Lula, em 2003, foi lançado o Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, marco das ações voltadas à educação inclusiva que distinguem a concepção sobre as políticas de educação especial no Brasil (BRASIL, 2004). A partir de então, para o Ministério da Educação, “inclusão escolar” passou a ser sinônimo de matrículas de todos os alunos em classes comuns/ regulares. Uma forma de materialização dessa política pode ser identificada na ampliação constante do número de crianças da educação especial em salas e aulas comuns e da diminuição de matrículas em classes ou escolas especiais, de modo que entre 2007 e 2008, o número de matrículas desses alunos em classes comuns passou a ser maior que nas outras duas formas do atendimento a essa população. O Ministério da Educação destacou a “virada” das matrículas (de espaços exclusivos para comuns) à época, mas é preciso ressaltar que a ampliação das matrículas em classes comuns já vinha ocorrendo desde o ano de 1998 (BRASIL, 1998; 2000; 2002).

Com relação a essas matrículas, o gráfico 1 permite observar o momento em que as matrículas em escolas comuns passam a ter hegemonia:

Gráfico 1 – Matrícula de estudantes público-alvo da educação especial (Brasil)



Fonte: Censo Escolar MEC/INEP.

No período, o total de matrículas (em verde) cresce, com pequenas quedas em 2007 e 2009. Verifica-se que o total é ampliado pelo aumento substancial das matrículas de alunos em classes comuns (vermelho), tendo em vista que as matrículas em classes especiais ou escolas especializadas (azul) diminuem de forma significativa a partir de 2008, ano de inflexão das matrículas de espaços exclusivos para comuns.

Os anos de 2007 e 2008 são marcantes para a política de educação especial e para a educação inclusiva, tendo em vista a elaboração e a publicação do documento *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (BRASIL, 2008a), a publicação da Lei do Fundeb (BRASIL, 2007b), que normatiza a dupla matrícula para o aluno com deficiência que frequenta classe comum e atendimento educacional especializado, e a criação do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (BRASIL, 2007a). Entendemos que esses mecanismos em conjunto contribuíram para que as matrículas dos alunos da educação especial em classes comuns de sobrepusessem às demais.

Os dados não permitem comprovar se houve transferência das matrículas em espaços “exclusivos” (classes ou escolas especiais) para “inclusivos” (classes comuns). Como exemplo, no ano de 2009, mesmo com o aumento das matrículas em escola comum, a diminuição das matrículas em espaços segregados faz diminuir o total de ambos (verde e azul). Naquele ano, o aumento das matrículas em classes comuns (vermelho) não foi suficiente para expandir o total de matrículas. Já nos anos seguintes as matrículas em escolas comuns e o total se ampliam. Assim, parece-nos que as matrículas em escolas comuns podem não só ter incorporado matrículas de alunos que anteriormente estavam em classes e escolas especiais, como pode ter passado a atender crianças que não estavam na escola ou que já estavam, mas posteriormente passaram a ser identificadas como alunos da educação especial.

A tabela 1 apresenta os percentuais das matrículas de alunos da educação especial em classes ou escolas especiais e em classes comuns, e o distanciamento entre os números de matrículas em cada espaço. As matrículas em classes comuns no ano de 2016 alcançam 82% do total.

Tabela 1 – Proporção das matrículas de estudantes público-alvo da educação especial (Brasil)

ANO	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
CEE	59%	54%	53%	46%	40%	31%	26%	24%	23%	21%	19,3%	18%
CC	41%	46%	47%	54%	61%	69%	74%	76%	77%	79%	80,7%	82%

Fonte: Brasil (2015) e Observatório do Plano Nacional de Educação. CEE- Classe ou Escola Especial. CC – Classe comum.

O PROGRAMA IMPLANTAÇÃO DE SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS: ESCOLAS CONTEMPLADAS

O Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais foi instituído pelo Ministério da Educação (MEC) por meio da Portaria Ministerial nº 13/2007 (BRASIL, 2007a), integrando o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e posteriormente o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Viver sem Limite. Os objetivos expressos no programa são apoiar a organização da educação especial na perspectiva da educação inclusiva; assegurar o pleno acesso dos estudantes público-alvo da educação especial no ensino regular em igualdade de condições com os demais estudantes; disponibilizar recursos pedagógicos e de acessibilidade às escolas regulares da rede pública de ensino; e promover o desenvolvimento profissional e a participação da comunidade escolar (BRASIL, 2012). Verifica-se, por seus objetivos e características, que se trata de um programa fundamental para a realização da educação inclusiva no Brasil. O gráfico 2 mostra sua expansão. Apesar de o programa ter sido oficialmente criado em 2007, as primeiras salas foram organizadas em 2005.

O gráfico 2 apresenta o número de escolas contempladas por salas de recursos (azul) e o número de salas implantadas (vermelho), por ano. Os números não são coincidentes, pois há escolas contempladas com mais de uma sala de recursos. Entre 2008 e 2010 o número de escolas e de salas de recursos contempladas pelo programa oscila consideravelmente. Já entre 2011 e 2013, período do governo da presidente Dilma Rousseff, ocorre o maior número de implantações, evidenciando a continuidade da política educacional, entre os governos, em relação a esse aspecto.

É possível verificar que, ao longo da vigência do programa, o ritmo de implantação das salas foi bastante distinto. A título de exemplo, o estado de Mato Grosso do Sul apresentou grande variação no número de escolas contempladas ano a ano:

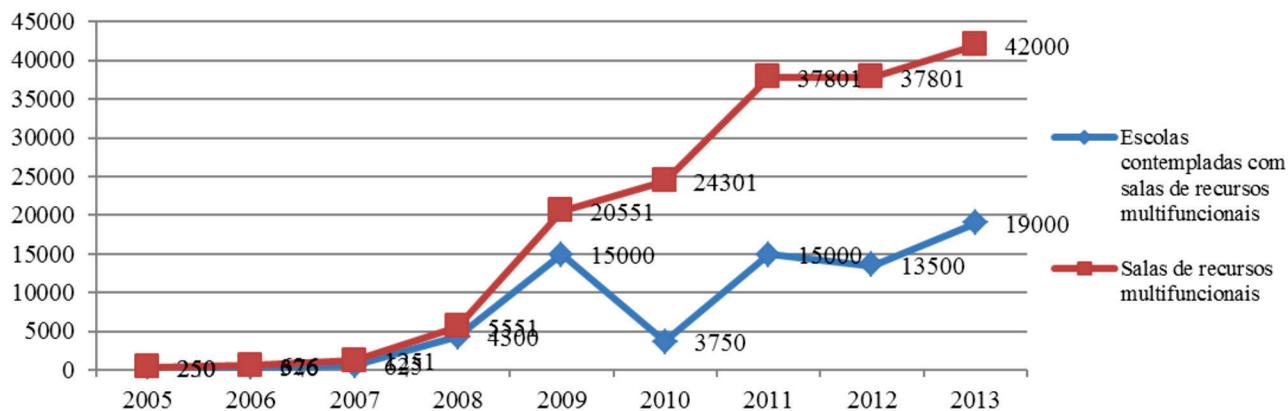
A figura 1 traz o número absoluto e o grupo de percentuais de escolas públicas no país com matrículas de estudantes da educação especial contemplada com salas de recursos multifuncionais. Os dados foram disponibilizados pelo Ministério da Educação (MEC) em 2015.

Esses números registram que, até aquele ano, apenas quatro estados tinham alcançado 70% do total de escolas contempladas, enquanto 13 deles estavam entre 50% e 69% do total de escolas contempladas e 10 estados com menos de 49% de suas escolas públicas com esse atendimento. Apesar do aparente alto número de estabelecimentos contemplados, Rebelo (2012, 2016) mostra que a cobertura do programa de salas de recursos multifuncionais não chega a atender 50% dos alunos público-alvo da política, o que nos faz questionar se os alunos da educação especial, matriculados na escola comum e sem matrícula em AEE, estariam recebendo outro tipo de apoio ou atendimento especializado.

As informações anteriores induzem ainda a um entendimento inadequado sobre a situação desse programa, pois há diferença entre o número de autorizações para criação de salas para funcionamento (situação acima) e o número das que foram efetivamente implantadas nas escolas. A tabela 2 evidencia os números e a proporção de escolas com salas de recursos multifuncionais em uso no país⁴.

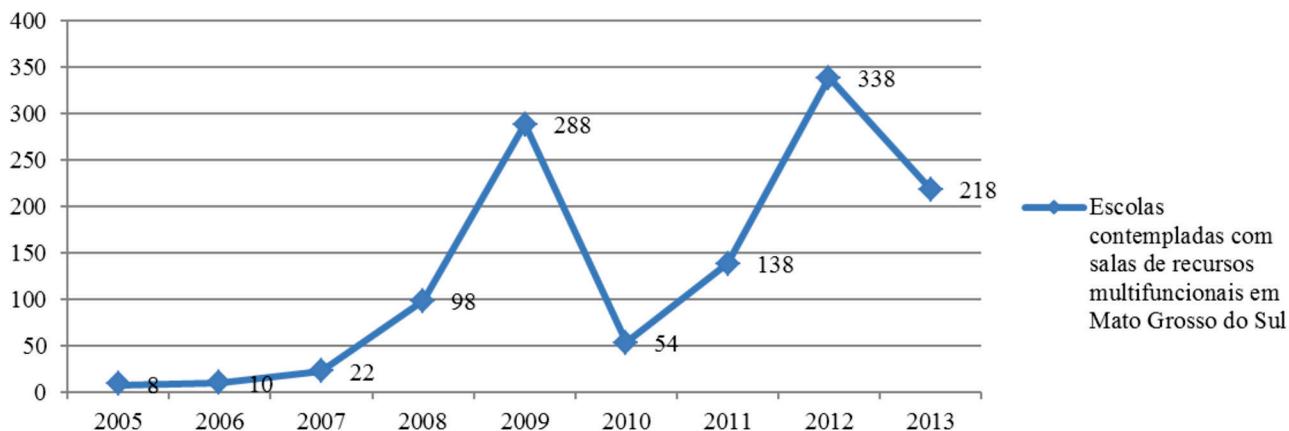
⁴ As informações sobre o número de escolas com salas de recursos em funcionamento são disponibilizadas a partir do ano de 2009.

Gráfico 2 – Número de escolas contempladas e salas de recursos multifuncionais no Brasil (2005-2013)⁵



Fonte: Elaboração própria com base em dados da Plataforma de indicadores do governo federal e Brasil (2014).

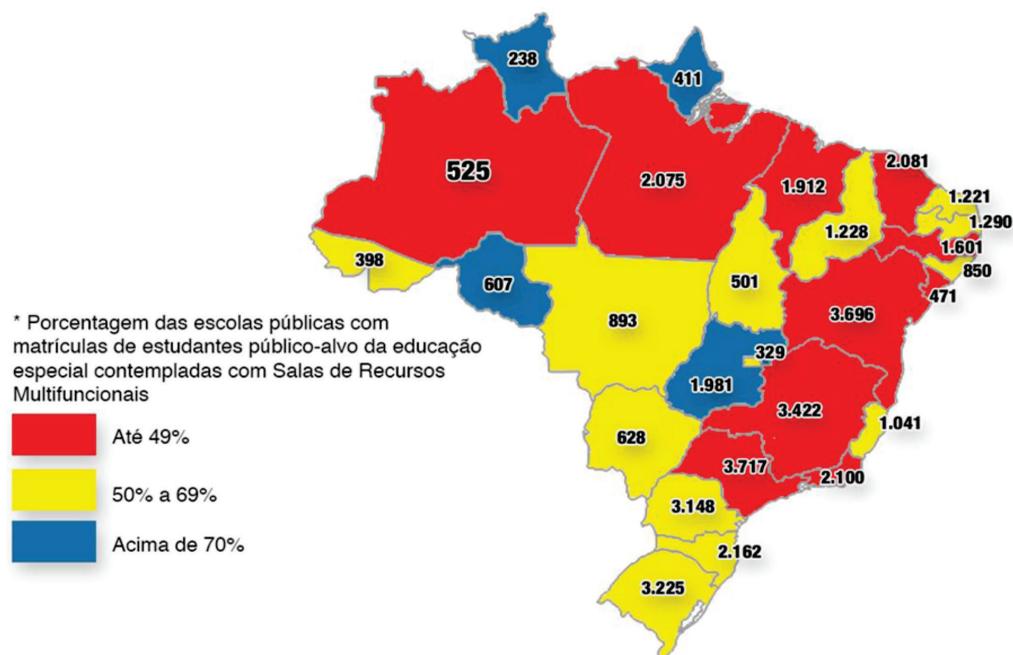
Gráfico 3 - Número de escolas contempladas com salas de recursos multifuncionais em Mato Grosso do Sul (2005-2013)



Fonte: Elaboração própria com base em dados da Plataforma de indicadores do governo federal.

⁵ Em relação a esses dados, os anos posteriores a 2013 não foram localizados.

Figura 1 – Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (Brasil).



Fonte: MEC/SECADI, 2015.

Tabela 2 – Número de escolas com salas de recursos multifuncionais em uso no Brasil (2009-2016)

Ano	Escolas com salas de recursos multifuncionais	Escolas com salas de recursos multifuncionais em uso	Escolas com salas de recursos multifuncionais sem uso
2009	9.199	4.900	4.299
2010	12.218	8.266	3.952
2011	16.089	11.611	4.478
2012	21.077	15.887	5.190
2013	23.620	18.349	5.271
2014	26.316	20.235	6.081
2015	30.171	22.936	7.235
2016	32.284	24.021	8.263

Fonte: Observatório do Plano Nacional de Educação.

Pelo registrado na tabela 2, percebe-se ampliação do número de escolas com salas de recursos disponibilizadas, com o aumento do número delas em uso, assim como aumento do número de salas sem uso.

Até o momento da finalização deste trabalho, não tivemos acesso aos motivos de persistir o desuso das salas, anos após o início do programa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os documentos que direcionam a política educacional elaborada para o atendimento aos alunos da educação especial no Brasil trazem como forma de atendimento educacional especializado na rede pública a existência das salas de recursos multifuncionais, que de fato foram implantadas desde 2005 e, de modo mais contundente, após a implantação do Programa Nacional para esse fim, em 2007. Assim como os documentos, números também evidenciam uma tendência à materialização da educação inclusiva, como entendida pelo governo brasileiro: crianças da educação especial matriculadas em classes comuns e recebendo atendimento educacional especializado em salas multifuncionais no contraturno escolar. No entanto, os próprios números mostram limites nessa proposta.

O primeiro refere-se à restrita abrangência do programa, que chegou a 19.000 das escolas brasileiras (gráfico 2) e, dentre elas, de 2% a quase 5% não estão em funcionamento. E ainda que o número de alunos atendidos por essas salas não chega a 50% no país (REBELO, 2016). Outros limites são apresentados por diferentes estudos, de modo que pesquisas demonstram que as matrículas concentram-se sobretudo na primeira etapa do ensino fundamental, com pouco impacto nas matrículas em creche e pré-escola em alguns estados (RONDON, 2015; LAPLANE, 2014) e no Brasil (BUENO; MELETTI, 2011). Outras pesquisas demonstraram formas de atendimento segregado ainda presentes (KASSAR; MELETTI, 2012), assim como a ausência de avaliação e acompanhamento sistemático do programa, sobre as equipes e/ou descontinuidades das ações desenvolvidas (PLETSCH, 2011).

Sobre a intensidade da implementação desse programa, Baptista (2011) afirma que o debate sobre o atendimento educacional especializado deveria, necessariamente, contemplar o contexto político educacional, no qual emergem proposições que se diferenciam das diretrizes históricas para a

educação especial, e que a ênfase em uma forma de atendimento não deveria ser confundida com a defesa de um modelo único para o país.

Outros problemas acabam por impactar a política do AEE, pois entendidos em conjunto, os programas de inclusão escolar se articulam em torno do PDE (BRASIL, 2012) e constituem o esteio da atual política para a educação especial no Brasil (GARCIA, 2013). Ao estar articulada, a experiência de um programa afeta a dos outros a ele associados, pois acabam compondo uma rede que a princípio deveria constituir-se em conjunto.

Não deve ser ignorada a questão econômica envolta na escolha da sala de recursos multifuncional como a possibilidade de AEE nas escolas públicas. Trabalhos anteriores (ARRUDA; KASSAR; SANTOS; 2006; KASSAR; ARRUDA; BENATTI, 2007) já evidenciaram que muitas vezes o direcionamento de ações acompanha a perspectiva econômica e não a pedagógica, impondo limites na realização das ações implementadas. Os limites da educação inclusiva brasileira não estão associados apenas ao programa adotado de atendimento educacional especializado, mas também a outros, como o denominado educação inclusiva: direito à diversidade, analisado por Caiado e Laplane (2009), que constataram as tensões e conflitos relacionados às possibilidades de efetivação das ações de formação e multiplicação, à própria discussão conceitual sobre a inclusão, ao locus do atendimento ao aluno com deficiência, ao financiamento e às relações entre o público e o privado, assim como quanto às responsabilidades dos diferentes atores envolvidos no processo.

Esses problemas afetam diretamente a educação brasileira e estão presentes em diferentes seguimentos: desde a formação de professores para a educação inclusiva, ao tipo e alcance do atendimento educacional especializado disponibilizado. Enfim, entendemos que esses dados precisam ser acompanhados e explorados.

REFERÊNCIAS

- ARRUDA, E. E.; KASSAR, M. C. M.; SANTOS, M. M. Educação especial: o custo do atendimento de uma pessoa com necessidades especiais em instituições pública estatal e não estatal, em MS, 2004. In: NERES, C. C.; LANCILLOTTI, S. S. P. (Org.). *Educação Especial em foco: questões contemporâneas*. Campo Grande: Uniderp, p. 89-116. 2006.
- BAPTISTA, C. R. Ação pedagógica e educação especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados. *Rev. Bras. Ed. Esp.*, v. 17, 2011, p.59-76. Edição Especial.
- BARBOSA, R. *Valeu a pena lutar! Vencemos! Plano Nacional de Educação é aprovado*, 2014. Disponível em <<http://eduardobarbosa.com/noticias/>>. Acesso em 12 fev. 2015.
- BRASIL. Decreto nº 6.571. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. Brasília, DF: Presidência da República, 2008b.
- _____. Decreto nº 7.611. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2011.
- _____. *Documento Orientador do Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais*. Brasília: MEC. SECADI, 2012.
- _____. *Documento subsidiário*. Orientações para implementação da política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Brasília: MEC. SECADI, 2015.
- _____. *Informe Estatístico da Educação Básica: evolução Recente das Estatísticas da Educação Básica no Brasil - 1998*. Brasília: MEC. INEP, 1998.
- _____. Lei nº 11.494/2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2007b.
- _____. Ofício Circular MEC/SEESP/GAB nº 05. Brasília: MEC. SEESP, 2004.
- _____. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, DF: Secretaria de Educação Especial, 2008a.
- _____. Portaria Normativa nº 13. Dispõe sobre a criação do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. Brasília: MEC, 2007a.
- _____. Relatório educação para todos 2000-2015. Versão preliminar. Junho 2014. Brasília: MEC, 2014.
- _____. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: CNE. CEB, 2009.
- _____. *Sala de recursos multifuncionais: espaço para atendimento educacional especializado*. Brasília, DF: Secretaria de Educação Especial, 2006.
- _____. *Sinopse Estatística da Educação Básica 2000*. Brasília: INEP, 2000.
- _____. *Sinopse Estatística da Educação Básica 2002*. Brasília: INEP, 2002.
- _____. Unidade IV. Ações complementares no âmbito do PDDE. Curso de Formação PDDE. Brasília: MEC. FNDE, s/d.
- BUENO, J. G. S.; MELETTI, S. M. F. Educação infantil e educação especial: uma análise dos indicadores educacionais brasileiros. *Revista Contrapontos - Eletrônica* v. 11, n. 3, 2011, p. 278-287.
- CAIADO, K. R. M.; LAPLANE, A. L. F. Programa Educação inclusiva: direito à diversidade: uma análise a partir da visão de gestores de um município-pólo. *Educação e Pesquisa*, v. 35, n.2, p. 303-315, 2009.
- GARCIA, R. M. C. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e formação docente no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, v. 18, p. 101-119, 2013.
- KASSAR, M. C. M.; ARRUDA, E. E.; SANTOS-BENATTI, M. Políticas de inclusão: o verso e o reverso de discursos e práticas. In: JESUS, D. M. (Org.). *Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa*. Porto Alegre: Mediação, 2007. p. 21-31.
- KASSAR, M. C. M.; MELETTI, S. M. F. Análise de possíveis impactos do Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade. *Ciências Humanas e Sociais em Revista*, v. 34, 2012, p. 49-63.
- KASSAR, M. C. M.; OLIVEIRA, R. T. C. Aspectos da Legislação Educacional Brasileira no Atendimento a Alunos com Necessidades Educativas Especiais. *Intermeio (UFMS)*, v. 3, n.6, p. 5-11, 1997.
- LAPLANE, A. L. F. Condições para o ingresso e permanência de alunos com deficiência na escola. *Cad. Cedes*, v. 34, n. 93, p. 191-205, 2014.
- MANTOAN, M. T. E.; CAVALCANTE, M.; GRABOIS, C. *Movimento contra a inclusão*. 2011. Disponível em: <<http://inclusaoja.com.br>>. Acesso em: 25 jan. 2016.
- MANTOAN, M. T. E.; SANTOS, M. C. D.; FIGUEIREDO, R. V. *A educação especial na perspectiva da inclusão escolar a escola comum inclusiva*. Brasília: UFC/MEC, 2010.
- MICHELS, M. H.; GARCIA, R. M. C. Sistema educacional inclusivo: conceito e implicações na política educacional brasileira. *Cad. Cedes*, v. 34, n. 93, p. 157-173, 2014.

ONU. *Declaração Universal dos Direitos da Criança*. 1959.

PLETSCH, M. D. A dialética da inclusão/exclusão nas políticas educacionais para pessoas com deficiências: um balanço do governo Lula (2003-2010). *Revista Teias*, v. 12, n. 24, p. 39-55, 2011.

REBELO, A. S. *A educação especial no Brasil: indicadores educacionais de atendimento especializado (1973-2014)*. 2016. 200p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2016.

_____. *Os impactos da política de atendimento educacional especializado: análise dos indicadores educacionais de matrículas de alunos com deficiência*. 2012. 166p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2012.

RONDON, M. M. *Educação infantil e educação especial: os indicadores de matrículas e os impactos da política de inclusão do governo federal nos municípios do estado de Mato Grosso do Sul (2011-2014)*. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2015.

UNESCO. *A educação no mundo. O ensino de primeiro e segundo graus*. Tradução de: Hilda de Almeida Guedes. São Paulo: Saraiva, 1982. v.3.

_____. *Convenção relativa à Luta contra a Discriminação no campo do Ensino*. Paris, 1960.

_____. *Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem*. Tailândia, 1990.